

言語支援のあり方 言語活動の視点から

著者	小杉 直美
雑誌名	北翔大学生涯学習システム学部研究紀要
巻	13
ページ	79-87
発行年	2013
URL	http://id.nii.ac.jp/1136/00000080/

言語支援のあり方—言語活動の視点から—

How to provide linguistic Assistance- From a viewpoint of language activities

小 杉 直 美

Naomi KOSUGI

I はじめに

2010年春、「北海道に居住する外国人の学習に対する支援のありかた」を研究課題として、北方圏学術情報センター研究プロジェクト「外国人教育」研究¹をスタートした。北海道の在留外国人の4割以上を占める札幌市を研究の拠点として、なかでも言語支援のあり方に焦点をあてて調査研究を行ってきた。その際、諸外国に見る言語の支援のありかたを比較検討する過程で、我が国における施策について、中央と地方の実情にかい離がみられることを課題と捉えた²。いわゆる集住地域における外国人支援と非集住地域である北海道や札幌市における実態に差異が認められた。

本稿では、国の施策の中でも、とりわけ子どもを対象にした言語支援のあり方に焦点を絞るとともに、筆者の居住する北海道における、いわゆる非集住地域における支援のありかたについて、言及するものである。

また、言語支援のありかたを考察する上で、日本の児童を対象にした言語教育について、小学校課程における「国語科」「外国語活動」との関連も視野に入れて考察したい。日本の教育における「多文化」「共生」といった視点を整理するとともに、日本の児童対象の言語教育と、外国人児童対象の言語教育について課題等を整理したいと考えた。

II 多文化共生の格差

先の調査の過程で、地方ゆえの国の施策との格差が認められた。千葉（2011）³らは、「非集住地域の外国人・帰国児童生徒が抱える教育上の問題を取り上げた研究は多くない。非集住地域に関しては『外国人・帰国児童生徒に関する問題は存在しない』という誤った言説までもがつくりだされて」といると指摘する。北海道や札幌市といった、地方ゆえの課題として、施策の届かないことを課題と捉え、それらの可視化を提言している。自治体がひっ迫した問題と捉えておらず、問題が起きてから対処を行う状況であり、外国人への支援は、まさにNPO等のボランティアに下支えされている実情をあげている。

札幌市内には複数の支援団体があるが、千葉（2011）らは、2008年にNPO「CaSA」⁴を立ち

上げ、公教育と外国人との媒介者としてNPOの支援のあり方を提言している。このように、実践的に、非集住地域の外国人・帰国児童生徒の抱える問題に取り組むグループも存在する。

彼らの支援対象は、日本語を母語としない児童・両親、対象児童のいるクラスの児童・教員、異文化コミュニケーションに興味のある児童・保護者とあるように、外国人と日本人双方を対象に行っている。日本人に対しては国際理解を、外国人に対しては、その児童の母国と日本の架け橋となる人材育成をうたっている。

我が国における外国人・帰国児童生徒の実態は、定数の増加は飛躍的であり、年を追うごとに多様性を増し、深刻性も増してきている。いわゆる多文化教育においては、「多様性の中の平等性」を実現する目標がある。しかし、その多様性をいかにとらえるかが問題といわれる。多文化は異文化ではなく、多種多様な文化が存在し、その存在を認めることから多文化の共生は始まるといわれる。「共生」とはいかなる概念を含むのか。「多文化共生」の「共生」にかかる概念が施策に表現されたのは、佐藤（1999）⁵の指摘するところによると、1996年7月中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」において示された⁶のが始まりである。

答申の「第3部 国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」「第1章 社会の変化に対応する教育の在り方」に「日本に在留している外国人の子供たちの教育の改善・充実」と題して、具体的に提言された。以下本文⁷より引用抜粋する。

1990年の出入国管理及び難民認定法の改正以降、日本語指導が必要な外国人の子供たちが急増し、1995年には4年前と比較して約2.1倍となり、母語は46言語に上った。「日本語指導をはじめ学校での生活や学習への適応の問題等様々な教育上の課題が生じ」、「我が国の学校が、異文化・異言語に開かれた学校になっていくこと」、「外国人の子供たち」への「柔軟な受入れ体制を整えていくこと」が必要とされた。なかでも、「受入れ時からの効果的な日本語指導等を行うための諸施策を推進することは、喫緊の課題」とされ、「日本語指導カリキュラム」「日本語能力を客観的に把握する診断テスト」の開発、「日本語指導等を手厚く行う拠点校の配置に配慮すること」、外国人の子供たちへの「適応」指導、「学習を行う上で必要な日本語能力の速やかな習得」を図るための「JSL⁸（第2言語としての日本語教育）システムの開発・実施」、「子供たちの日本語指導等に当たる教員研修等の充実を図る」ことが重要とされた。彼らの「教育の改善・充実を図る」ためには、「学校をはじめ地域の関係機関やボランティア等の協力の下、地域社会一体となった取組」が求められるとし、「モデル地域の育成、相談体制の整備や、ボランティアや指導協力者に対し市町村教育委員会や関係団体等が支援する取組を奨励する」といった「地域における受入れ体制の一層の充実」を望むと記されている。

答申（1996）を踏まえて、集住地域の自治体においては日本に居住する外国人の児童・生徒を対象にした支援施策を推進してきたとされる。一方で、非集住地域においては、その推進速度は同様ではなかった。地方自治体が実情を捉えながら施策を講じているため、その方針に左右されてきたとされる。

ここで「地域社会一体となった取組」に着目をする。定住外国人と日本人の間には共通言語として「日本語」が介在する。多文化な状況が深刻化するほど、コミュニケーションのために日本語習得の問題が顕在化する。日本国内において共通言語を「日本語」とすることは日本人にとっては自然の構図とうつるが、とりわけ十分な日本語力を備えていない定住外国人の場合は、さまざまな不利益を被らないために日本語理解という課題が生まれる。日常生活を十分に行なうためには早期に正確な日本語を身に付けることが求められる。しかし、その日本語をいづれが指導するのが問題である。例えば対象を子どもと限定した場合、学校教育機関がそのすべてを担っている現状ではない。学校教育機関では語学に習熟するまで、児童を取り出して別クラスで指導を行ない、所属クラスに戻すというやり方が多く取られている。日本語指導、学校への適応指導、教科目の指導と、指導内容は類別されるが、放課後における指導も必然である。日本語指導については、学校内だけでは、十分行えない実情がある。個別に対象児童の言語力を把握し、発達段階に応じた指導を試みられてはいるが、むしろ、地域社会が草の根的に積み上げてきているところのボランティアによる日本語指導に支えられている実情がある。日本語指導を必要としている児童が所属している学校を対象に教員が加配されてはいるが、決して十分な対応が可能とはなっていない。

学校教育機関では、日本人の児童・生徒と同様に学ぶ教科目に関する学習プログラムがある。加えて日本語指導が行われるが、従前はカリキュラムに展開されてはいなかった。ここに来て、2013年にも学校教育法施行規則を改正し、日本語指導を正課とすることが発表されたことは特筆すべきことである。

さて、日本語指導における地域社会の草の根的な積み上げについて、一つの問題提起がなされている。日本語教育は「教育機関において専門家主導で行なわれる組織的体系的教育から、地域社会における生活を基盤とした活動へと変容した。」⁹とされる。先に述べたような地域社会を基盤とした日本語教育は「地域日本語教育」と呼ばれる。それらが、「社会型日本語教育」「地域型日本語教育」と拡大するにつれ、学校型日本語教育の範疇には収まらない多様な問題が噴出したとされる。ただ一様に、日本語指導をしているだけに留まらない問題を内在しており、それらは多様化深刻化しているとされる。

非集住地域である北海道・札幌市を取り巻く状況は他地域と一様ではなく、自治体の支援体制に格差は否めない。また、「地域型日本語教育」というとらえ方からすると、全国で起きる諸課題が潜在していることは想定しておかなければならない。

Ⅲ 外国人児童への支援

以上のような地域実態の把握とともに、日本語指導の必要性について体制整備が急がれ、施策は加速度的に進められてきた。自治体にゆだねる部分はありながら、国家支援は整備されてきた。2010年6月「多文化共生の推進に関する意見交換会報告書」、同年3月「外国人児童生

徒受入れの手引き」, 2012年には「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議」が開始される等々の一連の動きから, 国が施策整備を急務ととらえていることがうかがえる。また, 「日本語指導の必要な児童生徒」という定義は, 「日常会話が十分にできない」状況に加えて, 「日常会話ができて, 学年相当の学習言語が不足し, 学習活動への参加に支障が生じており, 日本語指導が必要な児童生徒」に2006年度の調査以降, 拡大された。2008年では約29000人の児童生徒が「日本語指導の必要な」対象とされた。実際には文部科学省の発表を超える児童生徒が実在していると指摘されている。

日本人・外国人を問わず, 教育を受ける権利は保障されなければならない。外国人の児童には, 日本人の児童と同様の教育を受ける権利がありながら, 学習に必要な日本語をも理解しなければならないという負荷がある。それは, 日本人児童と同様に通常の学習に加えての学びとなるからである。

日常の日本語を話すことが可能であっても, 学習を理解するに十分な日本語力であるとは限らない。いわゆる「学習用語としての言語力」を備える必要がある。学習を受ける上での概念を形成していくことのできる言語力である。

後藤(2011)は, 「学習言語」について, その捉え方には様々な考え方があり, 「学習者や学習が行われるコンテキストによっても変わってくるもの」と指摘する。カミンズ(2000)のモデルについて「第二言語の学習者の指導にあたっては, 認知力必要度を上げていくには, 最初は場面依存度の高い活動から, 徐々に場面依存度の低いものへ移行していく形が望ましい。」という理論の紹介とともに, 解説している。一方で, スカーセラ(2003)の理論に沿って, 「学習言語」は, 複数のリテラシーから成る(「ニューリテラシー」ともいわれる)とする考え方を紹介している。これは, 「リテラシーを広範かつ動的なものととらえ, 児童生徒の母語や, 彼等のコミュニティに根ざした多様な言語使用を尊重・評価する立場である」とする。「学習言語は言語的側面に留まらず, 認知的, 社会文化・心理的側面もあり, 常に変化するものである。『一定の価値観を押し付けない学校リテラシー教育』を「模索中」とであると評している¹⁰。

定住している外国人児童は, 母語による概念形成が未完成なうちに来日をする場合もあれば, 母語による概念形成が可能だとしても, その保護者が日本語を話せない場合もある。保護者が日本語を話せなければ, 児童にとっては母語と日本語の双方の習得を強いられることとなる。二重言語を扱うことの負担感が想定される。また, 日本語が未習得である場合, 学習の不成立はもとより, 学校生活を送ることに困難さが生まれ, 周囲の子どもたちとの不調和等, 様々な問題が生じ, 不登校となる例は少なくない。あるいは, 就労目的の来日でありながら, 経済的不安から, 公立の学校はもとより, 外国人学校にも通わせることをしない場合もある。このように不就学児童の問題は大きいといわれる。

不就学児童については, 就学の希望があっても就学がかなわない場合, その理由は保護者の言語の問題, 経済の問題等様々であるが, 言語支援, 日本語指導を受けることの叶わない子どもを対象にした施策は, 未だ十分とは言えないと指摘されている。この分野の課題解決には,

様々な要因が絡んでいるのである。

そのような実情を可視化し細部に入り込んでいくには、行政の施策だけでは難しいといわれている。既に、集住地域で、培われてきたNPOやボランティアを中心とした学校以外の場における言語支援が、その効力を発揮する部分といわれる。行政、地方自治体が支援をし、プログラムし、言語支援を受けられる環境づくりに腐心し培ってきたノウハウがある。それらが突出しているのは、やはり、集住地域の抱える様々な問題を解決していくことに直結して行われてきた結果といわれる。このように、子どもたちを対象にして日本語指導だけを切り離して考えることのできない、就労者である保護者の切実な問題が顕在する。

これに対する国の施策の事例として、「虹の架け橋事業」がある。「2011年度には、集住地域を中心に39か所の教室が設けられ、運営は、教育委員会、大学、NPO、ブラジル人学校等、多様な主体によって運営されている。不就学の児童の発見から、就学支援、連繋構築をコーディネーターが担っている。」¹¹とある。子どもの就学を実現させるには、実施団体、保護者、学校、教育委員会等の連携が欠かせない。学校に通うことの意識付け、情報提供を行うことが必要であるとしている。日本語学習資料を開発するJYLプロジェクトが実施されており、日本語の指導に役立つシラバスや指導方法等について具体的にWebなどで提供されている。

2008年以降の景気後退により、保護者の雇用が不安定化し、経済的な困難が生じた。このため、2009年度から3年間、緊急対策として、「定住外国人の子どもの支援事業」が実施された。その後、「日系定住外国人施策に対する基本指針」（2010年8月）、「日系定住外国人施策に関する行動計画」に2012年度以降の継続検討が盛り込まれ、地方自治体や実施団体等から期限延長の要望が寄せられ、2014年度まで延長実施することとなった。2012年度においては、23団体によって「定住外国人の子どもの就学支援事業」である学校外の支援が実施された。

公立・外国人学校の整備、教育環境の整備、定住外国人の子供たちに対する、公立学校と外国人学校の両方で教育環境の整備促進の基本方針がまとめられた。「虹の架け橋教室」と題されている。

事例として、複数県にある多文化共生センターの活動が顕著である。ここに「多文化共生センター東京」¹²のNPOとしての活動事例を述べる。資金援助の上に、この虹の架け橋教室が実施されている。単に日本語指導に留まらない、様々な就学支援への手立てがなされている。独自性、地域性が高く、実態を把握し、国の施策に沿いながら、資金援助の下で、より現実的な対処をしていくことが求められている事が分かる。

一つには、「たぶんかフリースクール」がある。外国にルーツを持つ子どもたちが毎日通え、日本語や教科を勉強できる学びの場と居場所が提供されている。主に15歳以上もしくは、母国で中学を卒業して来日をしたため、公立中学校に入学できない学齢超過の子どもたちが学ぶ場となっている。全日クラスでは、主に学齢超過生徒や母国で中学を卒業した生徒を対象に、日本語、教科、高校受験をサポートし、週4回（10：00～16：50）の実施である。夜クラスでは、主に荒川区の中学生を対象に、日本語や教科、高校受験をサポートし、週4回（18：00～

19:50)の実施である。

この自主事業に加えて、「虹の架け橋教室（2012年度定住外国人の子どもの就学支援事業）」を受託運営している。文科省から拠出を受けたIOMより、定住外国人の子どもの就学支援事業（虹の架け橋教室）の委託を2010年から受けている。この事業は、不登校・不就学の外国にルーツを持つ子どもたちを学校へとつなげるため、日本語や教科のサポートを行っており、これまで不登校や不就学の小中学生が学んできた。2012年度より15歳以上の子ども（概ね18歳まで）が、この事業の対象となった。これにより、学齢超過の子どもたちも、サポートの対象になった。「日本の学校に通っていない15歳までの子（不就学）」、「日本の公立小・中学校に在籍しているが、学校に行けていない子（不登校）」、「母国で中学を卒業した15歳以上で、日本で進学したいと望んでいる子（学齢超過）」が通える対象とある。いわゆる不就学児童の支援を行なっている。「日本語クラス」では、ほとんどは「あいうえお」からはじめて、1年以内に高校受験を受けることになる。そのため読み書きについては、より早い段階から学習を始める。初級文法を習得した後は、小学校2・3年生の教材を用いて読解の練習をするなどの工夫をしている。「教科クラス」では、日本語にハンデのある生徒たちにとって、日本語能力に左右されにくい数学や英語で点をとることは高校合格のためには重要である。このため、早い段階から日本語での出題に慣れることを目的にして、高校受験を念頭においた数学と英語の授業を行っている。いずれのクラスも基礎から応用まで習熟度別のクラス編成を行ない、子どもたちの学習進度にあわせたサポートを行なっている。この他中学1年生から高校生の子どもたちがボランティアの人たちと一緒に勉強したり、「親子日本語クラス」では、小学生がボランティアの人たちと一緒に楽しく勉強し、保護者も日本語の勉強ができる環境が整えられている。「教育相談」や日本語を母語としない親子のための多言語高校進学ガイダンスで、東京都内の高校へ行きたいと思っている子どもとその家族に、高校の紹介や説明をしている。一年に6回、東京のいろいろな場所で行なっている。また、「教育実態調査」「講師派遣・団体訪問」等内容は多岐にわたる。

このような地域型日本語教育の実例は、集住地域の実情により若干の差異はありながらも、支援の広さ、大きさを知るにつけ、非集住地域との差が認められる。

Ⅳ 言語活動について

先にも述べたが、「学習言語」は固定されたものではなく、学習者や学習の行われるコンテクストによって異なってくる（後藤2011）が、「国語科」という教科学習の側面から見てみると、やはり語彙の習得が先にあり、続いていわゆる学習のための「専門語」「学習語」の習得がもとめられる。小学校学習指導要領「国語科」に見る「言語」教育について、はたして同様に外国人児童に求められるのであろうか。教室での言語指導は明示的であるべきとされるが、外国人児童にとってもさりながら、日本人児童においても当然のことである。

一方で日本人児童に対する新設「外国語活動」は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。」¹³と目標にある。「小学校段階では国語の能力の育成が重要であり、外国語教育については中学校以降の改善で対応することが大切」と考えられたことによる。あくまでも興味関心の領域にとどまるとある。外国人児童にとっての外国語である日本語の習得については、同様の視点から考えてみると、母国においては外国語「日本語」へは興味関心にとどめ、習得は中学校以上という設定が成り立つと仮定するならば、日本においても中学校以上の学齢になって日本語」を確実に習得させるといったカリキュラムを想定することも可能ではないか。学習内容を母語で提供することが可能であれば、また国の施策も異なってくるのであろう。現実には、早い段階での確実な日本語の習得なくしては、日本の学校での学習が成立しない。

しかしながら、外国人児童への母語教育支援も欠かせない。「言葉だけを取り出した日本語指導」だけではなく、学習活動に日本語で参加する「力を育成するためには、日本語指導と教科指導とを統合的にとらえていく必要」がある。「日本語指導と教科指導を結びつけることで、児童生徒が学習活動に日本語で参加するための力を育成するために開発された」のが「JSL（第2言語としての日本語）カリキュラム」¹⁴であるとされる。川上郁雄教授らが中心となり開発されたこのカリキュラムは、「トピック型」「教科志向型」のカリキュラムから構成され、子どもの発達段階に応じた言語能力の把握についても様々な活動単位（Activity Unit）から成立しており、児童の実態に合わせた授業づくりを支援するものとされ、すでに広範囲で実践されている¹⁵。その有効性については、一人一人の日本語能力に合わせた学習目標設定による指導法として証明されている。詳細については、紙面の都合、別稿とする。

V まとめ

現在「多文化共生」の様々な施策が進められているが、外国人就労者の受け入れ現状、約3万人に及ぶ外国人児童数とその7割が日本語指導が必要な児童生徒との調査から、丁寧かつきめ細かな支援が望まれていることを再認識した。加えて、その下支えをしている、地方自治体や、NPO等のボランティアの存在を改めて認識した。言語活動の視点から、言語支援そのものを探りたいと考えたが、多くの研究者が多様な側面からアプローチされていることもわかった。

中でも、日本における「多文化共生」は、いわゆるマジョリティの施策であり、マイノリティにとっては「多文化共生」という言葉に隠された「強制」の働きがある¹⁶との指摘も忘れてはならない。『多文化共生』は、抑圧されたマイノリティから出されたものではなく、まさにマジョリティの言説ではないか」との指摘である。教える側からの制圧との捉え方が一部にはある。いわゆるニューカマーへの対策が前面に出ており、制度的にも、共生という施策の下で推

進される様々なプログラムがあるが、オールドカマーは施策的必要性としては急がれることはなく、既にマイノリティとしてのコミュニティが成立し、在日としての言語問題も解決されている集団に対しては、現状以上の公的な施策が明確に見えないのは指摘の通りである。この「多文化共生」という言に隠された「強制」の働きの厳しさがあるとの指摘を視野に入れながら、対等な関係においてあるべき「共生」について、今後は考えていきたい。

国家施策と地方の実態の格差、言語支援においても、支援する側と支援される側の立場、学習者を取り巻く環境によりそれは非常にデリケートな問題であり、十分な支援を行うには、相応の知識を備えた人材が求められていることを実感した。日本児童への言語教育に加えて、外国人児童への言語教育を可能とする人材育成について、すでにある日本語指導者教育プログラムなどを視野に入れ、教員養成学科に所属する一教員として、この後も研究を続けていきたい。

本稿の研究は、平成22・23年度北翔大学北方圏学術情報センター（ポルト）の研究支援助成をいただいております。

引用文献

- 1 北翔大学北方圏学術情報センター（ポルト）研究プロジェクト 外国人教育プロジェクト
- 2 浅井貴也・加藤隆・小杉直美・佐々木邦子・伏見千悦子（2012）「北海道に居住する外国人の学習に対する支援のありかた」北翔大学生涯学習システム学部研究紀要第12号 p53
- 3 千葉美千子・パイチャゼ・スヴェトラナ・杉山晋平（2011）「外国人・帰国児童生徒に対する教育支援の在り方」多文化社会日本の課題 多文化関係学会編 2011.9.17 p138
- 4 CaSA <http://www.casa-npo.org/ja/action-plan>
- 5 佐藤郡衛（1999）「国際化と教育ー日本の異文化間教育を考えるー」放送大学出版会 p28-30
- 6 千葉美千子・パイチャゼ・スヴェトラナ・杉山晋平（2011）「外国人・帰国児童生徒に対する教育支援の在り方」多文化社会日本の課題 多文化関係学会編 2011.9.17 p141
- 7 文部科学省中央教育審議会答申（1996）「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」1996.7
- 8 Japanese as Second Language 第二言語としての日本語教育
- 9 石井恵理子（2011）「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」2011.2.25 『多文化共生は可能か』 p85
- 10 バトラー後藤裕子（2011）「学習言語とは何か 教科学習に必要な言語能力」三省堂 P53,54
- 11 伊佐敷真孝（2012）「定住外国人の子どもの就学支援事業について」自治体国際化フォーラム 2012.6 p43
- 12 認定NPO法人多文化共生センター東京 <http://tabunka.or.jp/> 2013.1.31

- 13 文部科学省 小学校学習指導要領第4章外国語活動
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm
- 14 JSLカリキュラム Japanese as Second Language
- 15 文部科学省 「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について」(最終報告) 小学校編
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm
- 16 リリアン・テルミ・ハタノ (2011) 『「共生」の裏に見えるもう一つの「強制」』: 『多文化共生は可能か』 馬淵仁編著 P127